

Problématique de la langue d'enseignement et transmission/réception du savoir

dans l'Enseignement Supérieur au Burundi

Problem of the Language of Instruction and Transmission/Reception of Knowledge

in Higher Education in Burundi

Gélase NIMBONA¹, Clément BIGIRIMANA², Pierre NUWINGOMA³

¹ Auteur correspondant, Centre de recherche en Langues, Cultures et Sociétés ;
Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université du Burundi (Burundi),
gelase.nimbona@ub.edu.bi

² Centre de recherche en Langues, Cultures et Sociétés ; Faculté des Lettres et
Sciences Humaines, Université du Burundi (Burundi),
clement.bigirimana@ub.edu.bi

³ Laboratoire Description, Dynamique et Didactique des langues ; Institut de
Pédagogie Appliquée, Université du Burundi (Burundi),
pierre.nduwingoma@ub.edu.bi

Date de soumission : 15.08.2023 – Date d'acceptation : 17.08.2023 – Date de publication : 05.09.2023

Résumé— Dans cet article, les auteurs mènent une réflexion sur la problématique de la langue d'enseignement/apprentissage dans l'Enseignement Supérieur au Burundi. À partir des descriptions déjà faites sur le français parlé au Burundi et des données authentiques recueillies auprès des étudiants, les auteurs essaient de montrer le degré de régression du niveau de maîtrise du français qui est assuré par les fonctions de langue d'enseignement au Burundi de l'école fondamentale à l'enseignement supérieur. Par l'examen des facteurs explicatifs de la régression du niveau de maîtrise de cette langue, l'article éclaire sur la problématique de la langue d'enseignement et de réception des savoirs et de l'identité linguistique du pays.

Mots-clés : français au Burundi, langue d'enseignement, langues au Burundi, réception des savoirs, identité linguistique.

Abstract— In this article, the authors lead a reflection on the problem of the language of teaching/learning in Higher Education in Burundi. From the descriptions already made on the French spoken in Burundi and the authentic data collected from the students, the authors try to show the degree of regression of the level of mastery of French which is ensured by the functions of language of instruction in Burundi from basic school to higher education. By examining the explanatory factors of the regression of the level of mastery of this language, the article sheds light on the problem of the language of instruction and reception of knowledge and the linguistic identity of the country.

Keywords: French in Burundi; Education Language; Languages in Burundi; Reception of Knowledge, Linguistic Identity.

Introduction

Aujourd'hui où la nécessité de posséder un titre académique semble une condition sine qua non pour être compétitif sur le marché du travail, l'envie de poursuivre ses études supérieures et universitaires devient de plus en plus grande chez les jeunes Burundais. Les institutions d'Enseignement Supérieur se multiplient et le nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter. Cela étant, la qualité des enseignements et partant des lauréats devient davantage problématique. L'un des facteurs explicatifs de cette baisse de qualité est la langue d'enseignement/apprentissage. En effet, au Burundi comme partout ailleurs en Afrique où la transmission/réception du savoir se fait généralement en langue seconde (*désormais L2*) héritée du colonisateur, la maîtrise de la langue d'enseignement s'avère incontournable pour un enseignement de qualité. Dans le cas précis du Burundi, la situation s'avère complexe. Les étudiants proviennent des milieux divers (urbains et ruraux), de diverses écoles (écoles publiques, écoles sous-convention catholique/protestante et écoles privées) aussi bien d'enseignement général que d'enseignement technique. Suivant leur parcours scolaire, les étudiants commencent leurs études universitaires avec un background différent en matière de compétence linguistique.

En effet, le français – qui est jusqu'ici la principale langue d'enseignement au Burundi – est appris à l'école et sa maîtrise dépend largement du parcours scolaire de l'élève. Aujourd'hui, on décrit la non-maîtrise du français par les étudiants et la langue d'enseignement/apprentissage devient de plus en plus problématique à l'Université.

Le présent article poursuit donc un double objectif. D'une part, il tente de montrer la situation actuelle sur la (non)maîtrise de la langue d'enseignement et, d'autre part, il cherche à mettre à nu des facteurs aussi bien internes qu'externes qui pèsent sur le système éducatif burundais et qui semblent expliquer sous nos yeux la régression sensible de la maîtrise du français, langue d'enseignement/apprentissage.

La section 2 présente la situation sociolinguistique du français au Burundi. Dans la section 3, nous présentons le français en tant que variété de contact et essayons de montrer les différences entre le français d'hier et celui d'aujourd'hui au Burundi dans la section 4. Nous proposons ensuite quelques réflexions sur les facteurs explicatifs de la régression du niveau de français avant de conclure (section 6).

1. Configuration sociolinguistique du Burundi

Le Burundi est un petit pays d'Afrique de l'Est, avec une superficie de 27.834 km² et une population estimée actuellement autour de 12 millions d'habitants. Contrairement à beaucoup d'autres pays africains francophones (Sénégal, Côte d'Ivoire, RDC, etc.), le Burundi connaît un multilinguisme réduit. En milieu rural, le kirundi est la langue première (*désormais L1*) des locuteurs et est la seule langue pratiquée. Dans les villes, le kirundi – la langue nationale du pays – coexiste avec d'autres langues, principalement le français, l'anglais et le kiswahili. Dans les faits, ces langues entretiennent des rapports dont la compréhension requiert la prise en compte de l'axe de formalité, de l'axe des relations verticales et horizontales et de la dimension oral-écrit.

En effet, **la loi de 2014 portant statut des langues au Burundi** accorde au kirundi, au français et à l'anglais le statut de langues officielles et au kiswahili le statut de langue de communication régionale. Cependant, il importe de remarquer que, dans les faits, le kirundi et le français dominent le marché linguistique du Burundi et entretiennent des rapports diglossiques dynamiques. Le français s'ancre particulièrement dans les sphères de communication formelle, tandis que le kirundi domine dans les échanges quotidiens. Le français est langue d'enseignement, de l'administration officielle, bref de la quasi-totalité des communications formelles. Le kirundi intervient aussi dans les sphères de communication formelles telles que dans les cérémonies officielles, dans les sermons et dans les débats parlementaires (voir aussi Ntiranyibagira, 2019), mais son usage reste essentiellement oral. En tenant de la dimension oral-écrit, on peut donc dire que l'usage du français prédomine dans les sphères de communication formelle écrite. À l'oral, les locuteurs kirundophones n'éprouvent aucun besoin de recourir à une autre langue (kiswahili, français, anglais) que quand le contexte de communication ne les y oblige (voir Nimbona & Simon, 2016 ; Ntahonkiriye, 2007 ; Nimbona & Simon, 2022).

En 2007, le Burundi a intégré la Communauté Est-Africaine (EAC) essentiellement anglophone. Cette entrée dans l'EAC a changé la perception des langues. L'anglais qui, dans l'ancien système, était enseigné à partir de la 8^e année du premier cycle du secondaire, a été introduit dès la première année primaire en même temps que le kirundi, le français et le kiswahili. Et le kiswahili qui était enseigné presque uniquement à l'Université dans les départements de langues a été introduit et généralisé dès l'enseignement de base (voir la **loi de 2013**). Cette introduction de quatre langues dans l'enseignement dès la première année de l'école primaire a été par après mal jugée par les parents et d'autres partenaires de l'éducation qui la considéraient comme la source de la non maîtrise de la langue d'enseignement et, partant, la principale cause de l'échec scolaire des enfants. C'est ainsi que le **décret n°100/78 du 19 mai 2019** intervient pour échelonner les langues enseignées et préciser les langues d'enseignement à l'école fondamentale. Conformément à ce décret, le français et le kirundi sont enseignés dès la première année et partagent le statut de langues d'enseignement à l'école fondamentale. En ses articles 4 et 5, le décret précise les matières à être enseignées en kirundi et en français. Le français devient la langue d'enseignement dès la 5^e année (3^e cycle) et est la langue exclusive d'enseignement au 4^e cycle de l'école fondamentale (7^e, 8^e et 9^e). Le même décret précise aussi que l'anglais peut être la langue d'enseignement dans les écoles où les conditions sont remplies ; celles-ci devant être précisées dans une ordonnance ministérielle. Cette ordonnance n'a pas encore vu le jour et le système éducatif burundais reste théoriquement foncièrement francophone de l'école fondamentale à l'enseignement supérieur (voir aussi Mazunya, Bigirimana & Habonimana, 2014, p. 93).

Au regard de la régression de la maîtrise du français – qui assure les fonctions de langue d'enseignement depuis l'indépendance – et des mutations diverses que connaît le système éducatif burundais, mouvant d'une réforme à l'autre, d'aucuns se posent la question de savoir si cette langue reste la mieux indiquée pour la transmission/réception des savoirs (Bigirimana, 2018) et quelle sera la langue d'enseignement de demain. En clair, les questions suivantes méritent d'être posées :

1. Faut-il simplement enseigner toutes les matières en kirundi à tous les paliers de formation ?
2. Faut-il basculer vers le système anglophone et adopter l'anglais comme l'unique langue d'enseignement ?
3. Faut-il maintenir le français comme langue d'enseignement ? et à quel prix ?

Chacune de ces questions peut être envisagée à la fois du point de vue politique et du point de vue purement académique et scientifique. En effet, si le slogan politique est de promouvoir la langue nationale (le kirundi), la question est de savoir si, en l'état actuel des choses, cette dernière peut assumer les fonctions de langue d'enseignement à tous les niveaux de formation et dans tous les domaines. Cela faciliterait idéalement la bonne assimilation des matières apprises et favoriserait la réussite des enfants. La récente mise en place de l'**Académie Rundi** paraît prometteuse dans ce sens. Mais une période non moins courte de transition nous semble nécessaire pour doter à cette langue des instruments didactiques nécessaires et suffisants (glossaires pour les différents domaines d'enseignement, manuels, supports de lectures, etc.) et la préparer ainsi à son utilisation effective comme langue d'enseignement à tous les niveaux.

La première véritable loi portant statut des langues au Burundi (celle de 2014) a été en partie dictée par la politique d'intégration régionale au sein de l'*East African Community* (EAC). La maîtrise de l'anglais était/est vue comme une condition sine qua none pour une intégration effective dans cette communauté sur tous les plans (politique, économique, linguistique, etc.). L'engouement de l'apprendre est si grand tant chez les jeunes que chez les adultes, car porteur d'espoir pour les opportunités d'emploi et de mobilité dans l'EAC. Cependant, depuis l'instauration du nouveau système de l'école fondamentale, le système éducatif expérimente une politique *tout science* qui n'offre qu'une mince fenêtre à l'enseignement/apprentissage des langues.

Dans pareille situation, il va sans dire que la question de la langue d'enseignement devient problématique particulièrement à l'enseignement supérieur. En effet, l'anglais – comme le français d'ailleurs – est appris à l'école, dans un contexte exolingue et sa maîtrise demande un investissement scolaire énorme. Or, le système éducatif n'accorde d'attention particulière ni au français ni à l'anglais. Le français qui, depuis l'indépendance, assure les fonctions de langue d'administration et d'enseignement a perdu sa considération d'antan et son niveau de maîtrise régresse progressivement aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants. Comme le lecteur pourra le remarquer dans les pages qui suivent, on peut envisager – en examinant la situation sociolinguistique du pays et l'orientation générale du système éducatif – une situation où ni le français ni l'anglais (encore moins le kirundi) ne pourra assurer pleinement les fonctions de langue d'enseignement.

2. Le français parlé au Burundi : une variété de contact¹

Le français qui est parlé au Burundi est une variété de contact français-kirundi et reste la L2 des locuteurs bilingues français-kirundi apprise essentiellement à l'école. Il a été introduit

¹ Le gros du contenu de cette section est adapté de Nimbona (2014, pp. 15-20).

au Burundi à l'époque coloniale et a été appris comme L2 par une population qui parlait le kirundi comme L1. Aujourd'hui, caractériser l'identité de cette variété par rapport au français de référence requiert ainsi la compréhension des principes généraux qui sous-tendent le processus d'apprentissage de la L2 et partant, du développement d'une variété de contact.

En effet, dans le domaine d'acquisition-apprentissage, il a été démontré que les apprenants de L2 tendent à transférer dans leurs productions en L2 leur connaissance de leur L1 (Selinker, 1972 ; James 1980). Les apprenants éprouvent des difficultés à percevoir les traits de la L2 qui ne se trouvent pas dans leur L1. Par effet de crible phonologique de la L1, ils tendent à assimiler ces traits à ceux de leur L1 qui leur sont proches. Mais ces structures n'étant pas utilisées dans les mêmes conditions verbo-tonales que dans leur L1, leur production ne sera pas non plus une copie conforme de la L1. De la sorte, les apprenants se construisent progressivement une version de la L2 propre à eux (Eckman, 2004, p. 524)². Ils développent leurs idiolectes à eux avec des formes issues à la fois de leur L1 et de la L2. À un stade donné d'apprentissage, cet idiolecte du locuteur en phase d'acquisition cesse d'évoluer, se fossilise et se constitue en un système stable (Nemser, 1974, p. 56 ; Selinker, 1974, p. 35) qui est différent des systèmes linguistiques dont il est issu et qui peut être étudié et décrit par les mêmes méthodes que les autres langues naturelles (Krzyszowiwi, 1990, p. 193). L'interlangue ainsi construite se généralise des individus à la communauté entière. Une variété de contact s'avère donc cet « *ensemble de formes issues de contact qui se sont stabilisées et partagées par toute une communauté linguistique* » (Bordal, 2012, p. 14). Cela explique l'existence de plusieurs variétés de français, de l'anglais, de l'espagnol, ... propres aux régions, aux pays, etc. Ces langues, étant enseignées/apprises en contexte exolingue, connaissent des situations de contact diverses et prennent des couleurs locales différentes en fonction des langues en contact. C'est d'ailleurs ce que prouve Feussi (2008), dans son ouvrage *Parles-tu français ? Ça dépend*³.

Le français parlé au Burundi reflète bien cette situation. Les manuels scolaires utilisés décrivent la phonologie et la grammaire du français de référence, mais le parler qui y est pratiqué reste une variété régionale qui se distingue du français de référence et des autres variétés. En effet, si au début, le français était enseigné par les Belges – donc par des locuteurs (quasi-)natifs de la langue –, cette langue est aujourd'hui enseignée par des locuteurs burundais bilingues français-kirundi dont le parler comporte des formes issues de contact et qui se sont fossilisées, stabilisées (voir aussi Nimbona, 2014, p. 19).

La différence entre la variété de contact et la langue cible trouve donc son origine dans ce filtrage des éléments de la langue cible par l'architecture phonologique de la L1 (Thomason, 2000 ; Zerbian, 2012). Et l'une des caractéristiques spécifiques des variétés de contact s'avère le transfert des traits de la L1 à la L2 à tous les niveaux : *lexical, phonologique,*

² Plusieurs termes ont été employés pour désigner cette version de la L2 ainsi construite par l'apprenant, mais nous lui préférons ici celui d'« *interlangue* » plus généralisé dans la littérature. Nemser (1971) désigne cette notion comme « *approximative system* », tandis que Corder la considère comme « *Idiosyncratic Dialect* ».

³ Valentin Feussi (2008). *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : Le cas de Douala au Cameroun*. Paris : L'Harmattan, coll. « *Espaces discursifs* ».

morphologique syntaxique, etc. Dans la littérature, nous constatons que certains facteurs permettent de prédire ce transfert à divers niveaux. Parmi ces facteurs, on mentionne particulièrement les facteurs sociaux (la durée de contact, le nombre de groupes linguistiques en contact, etc.) et les facteurs linguistiques (notamment la distance typologique entre la L1 et la L2) (voir Thomason 2001 pour détails). Thomason (2001) montre particulièrement – parmi les facteurs sociaux – qu'en situation de d'apprentissage imparfait,

« [the] members language of shifting group acquire some knowledge of the target language as they learn it, but that knowledge is far from complete. Their version of TL, i.e. the TL2, incorporates their mistaken guesses about TL1 structure »
(Thomason, 2001, p. 143).

Dans la section suivante, le lecteur pourra remarquer que la différence entre le français pratiqué par les locuteurs des anciennes générations et celui qui est en train d'être développé par la nouvelle génération des locuteurs peut être caractérisée en termes de « *transferts* » et d'« *erreurs* ». Dans ce travail, le transfert est perçu comme « *l'empreinte laissée par la langue d'origine dans la langue-cible, possiblement à tous les niveaux linguistiques* » (Gadet & Ludwig, 2015, p. 57), tandis que les erreurs sont liées à une maîtrise insuffisante du français.

3. Le français parlé au Burundi : hier et aujourd'hui

Nous pouvons donc dire que le français connaît une situation très variable en Afrique comme dans le monde. Il varie selon le contexte écologique dans lequel il s'est implanté et développé. En Afrique, le français épouse les langues et les cultures spécifiques de chaque société et ces dernières lui donnent une couleur locale qui le singularise par rapport au français de référence et aux autres variétés.

En ce qui concerne le français parlé dans les terres africaines, il a été démontré que les différences entre les variétés africaines de français reflètent celles qui existent entre les L1 des locuteurs (Nimbona, 2014). La situation de contact diffère d'un pays/d'une région à l'autre. Au Burundi, contrairement à la plupart d'autres pays africains (la RDC, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Togo, etc.) où le français s'entrecroise dans les usages avec plusieurs langues locales, le Burundi connaît un multilinguisme réduit. Le français y est concurrencé presque exclusivement par le kirundi – la langue nationale du pays et L1 de la quasi-totalité de la population burundaise. Dans ces autres pays, il est possible qu'un locuteur parle deux voire trois langues locales en plus du français.

D'une part, cela explique en partie les différences observées dans la (ré)appropriation de la langue française par les populations au Burundi et dans les autres pays africains comme le Cameroun et la Côte d'Ivoire. Dans ces pays, le français constitue la langue de l'unité nationale ; car il assure la fonction de communication interethnique.

D'autre part, cela explique aussi que le degré d'influence translinguistique sera plus élevé dans ces pays qu'au Burundi, car comme le remarque Thomason (2001, p. 125), « [...] a high level of multilingualism and longterm close contact may lead to a large amount of structural interference ». Dans ces pays, le français intègre les éléments issus de plusieurs langues locales et il n'est pas aisé d'établir la langue source de laquelle le français a hérité tel ou tel trait structural caractéristique. Au Burundi, le français est concurrencé principalement par le kirundi et

l'on peut facilement déceler les effets de contact que l'un exerce sur l'autre au niveau lexical, phonologique et morphosyntaxique. Dans cette section, nous présentons les résultats des travaux effectués dans le domaine de lexicologie et de phonologie du français pratiqué par les locuteurs des anciennes générations. C'est sur base de ces résultats que nous tenterons de comprendre les caractéristiques du français qui est en train de se développer chez les locuteurs de la nouvelle génération. Par locuteurs de nouvelle génération, nous entendons la catégorie de locuteurs qui ont fréquenté l'école depuis les années 2000.

3.1. Le français parlé par les locuteurs des anciennes générations

3.1.1. Sur le plan du lexique

Les travaux déjà réalisés en lexicologie montrent qu'il y a des mots empruntés au kirundi, à d'autres langues africaines (comme le kiswahili et le lingala), à l'arabe et à la langue des anciens colonisateurs⁴ (voir Frey, 1996 et 2017 pour détails). Cependant, comparée à d'autres variétés africaines de français, les chercheurs notent un rapprochement du français burundais au français de référence sur le plan lexical. Frey (1996) va jusqu'à situer l'identité entre le lexique du français de référence et celui du français parlé au Burundi à 97%. Cette situation de rapprochement entre la variété de français parlé au Burundi et le français de référence est due particulièrement au fait qu'il y a moins de création lexicale dans cette variété. La majeure partie des items lexicaux qui distinguent le français parlé au Burundi du français de référence sont des éléments empruntés au kirundi et qui réfèrent à des réalités politiques, administratives, socio-économiques, historiques et culturelles spécifiques à la communauté burundaise ou aux réalités naturelles (flore, faune, etc.) spécifiques du Burundi.

3.1.2. Sur le plan de la phonologie suprasegmentale

Les travaux déjà réalisés dans le domaine de la prosodie montrent que le français parlé au Burundi intègre bien les règles d'accentuation du français plus que d'autres variétés africaines déjà décrites (Nimbona, 2014 ; Avanzi, Bordal & Nimbona, 2014 ; Nimbona & Simon 2016). Ces chercheurs remarquent que le français parlé au Burundi se rapproche du français de référence et se distingue nettement des autres variétés africaines dans le respect notamment des règles **ALIGN-XP** et **NO-CLASH**. Pour mémoire, la règle **ALIGN-XP** joue un rôle important dans l'actualisation des constituants morfo-syntaxiques ; elle assure que tous les éléments lexicaux de la projection maximale sont inclus dans le même syntagme accentuel (Delais-Roussarie, 1996 ; Post, 2000). La règle **NO-CLASH** relève des processus d'organisation rythmique de l'énoncé et sert notamment à éviter la collision accentuelle en français ; la succession de deux accents tonals étant interdite en français de référence. Ce rapprochement relatif entre le français parlé au Burundi et le français de référence a été interprété comme un effet de transfert positif. En effet, par rapport à beaucoup de langues africaines parlées notamment au Mali, en Centrafrique, en Côte d'Ivoire, etc., la langue kirundi présente un système tonal souple et admet des règles de type accentuel (voir

⁴Frey (1996) montre notamment que les belgicisms constituent une part importante des particularismes lexicaux du français burundais. Sur 31 particularités lexicales du français parlé au Burundi que l'auteur qualifie de « négatives » 15 sont des belgicisms.

Nimbona, 2014 pour détails). Au niveau postlexical, le système phonologique du kirundi admet un ton de groupe qui permet une segmentation de discours en unités plus grandes que le mot phonologique. Par ailleurs, la présence de la règle NO-CLASH en français burundais et son absence dans ces autres variétés africaines s'explique par la présence du **Principe de Contour Obligatoire** (PCO) en kirundi et en français de référence et l'absence de ce dernier dans les L1 des locuteurs de ces autres variétés. Pour mémoire, le PCO interdit l'adjacence de deux éléments (tons ou accents) de même nature au même niveau de représentation phonologique aussi bien dans les langues à tons que dans les langues à système accentuel. En français, le PCO se manifeste à travers la règle NO-CLASH alors qu'il s'actualise dans la règle dite de Meeussen en kirundi qui interdit l'adjacence de deux tons H. On peut donc dire que la facilité des locuteurs burundais à intégrer ces propriétés dans leur système phonologique en français est due à l'existence de celles-ci à la fois en kirundi et en français de référence. Cela est d'autant vrai que, face à d'autres phénomènes qui ne s'observent pas en kirundi comme la contrainte ALIGN-GAUCHE qui sous-tend la réalisation de l'accent secondaire en français, les locuteurs burundais se comportent de la même manière que les locuteurs des autres variétés africaines. Aucune des variétés africaines déjà décrites n'intègre la contrainte ALIGN-GAUCHE dans son système phonologique.

3.1.3. Sur le plan de la phonologie segmentale

Du point de vue de la phonologie segmentale, le travail très récent de Nimbona et Simon (2002) souligne des cas de transfert translinguistique entre le kirundi et le français et une forte influence du français belge dans l'acquisition de certains traits du français. Comme le lecteur pourra le remarquer dans le tableau suivant, le français parlé au Burundi intègre les consonnes prénasalisées du kirundi dans son système phonologique. Aussi, les locuteurs tendent-ils à dénasaliser les voyelles nasales et à simplifier les voyelles moyennes.

Tableau 1 – Influences du kirundi et du français belge au français parlé au Burundi (Tiré de Nimbona & Simon, 2022)

	Influence du FB	Influence du kirundi
Utilisation de la durée pour compenser la perte d'opposition /a/ - /ɑ/	X	
Simplification de l'alternance entre voyelles moyennes		X
Absence de la semi-consonne /ɥ/	X	
Dénasalisation des voyelles nasales		X
Antériorisation de la voyelle /ɑ/		X
Variante non standard de /R/	X	X
Consonnes prénasalisées		X
Taux élevé de maintien de schwa		X

Le système consonantique du français de référence n'admet pas de consonnes prénasalisées (mb, ns, nz, ng, nd, ...) et le kirundi n'admet ni de voyelles nasales ([œ̃ ɔ̃ ε̃ ɑ̃]) ni de voyelles antérieures arrondies ([y], [ø], [œ]). Ainsi, pour la réalisation des voyelles nasales, particulièrement en position initiale et médiane, les locuteurs kirundophones ont tendance à dénasaliser la voyelle et à prénasaliser la consonne qui suit dans leurs productions en

français. À titre d'exemple, le mot champion sera variablement prononcé dans sa forme standard [ʃɑ̃pjɔ̃] ou dans la forme non standard [ʃɑ̃mpjɔ̃]/[ʃɑ̃mpjɔ̃]. Dans la réalisation des voyelles antérieures arrondies, Nimbona et Simon (2022) observent une tendance – mais non généralisée⁵ – à la neutralisation du trait d'arrondissement. La voyelle /y/ est occasionnellement réalisée [u] ou [i]. Ils remarquent par exemple que 7 sur 12 locuteurs de leur corpus prononcent influence [ɛfluwɑ̃s], un locuteur sur 12 prononce [ɛflijɑ̃s], tandis que 4 locuteurs sur 12 prononcent [ɛfliwɑ̃s]. Par ailleurs ils remarquent que la loi de position est largement suivie en français burundais. Pour mémoire, la loi de position prédit que la voyelle ouverte sera produite en syllabe fermée /pɛɛ/, akɔɛ/ et la voyelle fermée en syllabe ouverte /gɛɔs/~gɛo/, particulièrement en position finale de mot (Baraduc, Bergougnieux, Castellotti & Lansari, 1989).

Les résultats observés dans le travail de Nimbona et Simon (2022) témoignent également des liens historiques qui existent entre le français belge et le français burundais. En effet, c'est la variété de français belge qui a été importée au Burundi à l'époque coloniale. Il est donc intéressant de remarquer que les locuteurs du kirundi ont hérité et gardé le système du français belge qui lui-même présente des différences avec le français de référence (voir Hambye & Simon, 2009).

3.2. Le français de la nouvelle génération : le français des étudiants

L'examen des productions langagières des étudiants qui fréquentent actuellement l'Université du Burundi – la plus grande institution publique d'enseignement supérieur du pays – conduit à se poser des questions sur l'avenir du français et surtout sur celui de la langue d'enseignement supérieur au Burundi.

En effet, comme nous l'avons déjà remarqué dans les sections précédentes, les transferts translinguistiques sont des phénomènes caractéristiques des langues en contact. Ce phénomène de transfert se distingue de celui d'erreurs qui dénote la maîtrise insuffisante des règles de la langue (voir aussi supra). L'examen des productions des étudiants montre que le français de ces derniers souffre justement du manque de maîtrise des règles grammaticales de cette langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Les exemples fournis au point 4.2.1 sont des extraits de productions orales des étudiants de 3^e année de Baccalauréat de la filière *Traduction et rédaction* du département de Langues et cultures africaines à l'Université du Burundi. Ces productions ont été transcrites dans **praat**⁶ (Boersma & Weenink, 2012) et les exemples présentés ont été extraits à l'aide du script **TextGrid Tools**. Au point 4.2.2, le lecteur pourra remarquer, à travers les captures d'écran des copies d'examens de quelques étudiants d'un autre département de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, que les mêmes difficultés s'observent également à l'écrit.

⁵ La tendance à la neutralisation du trait arrondissement des voyelles antérieures arrondies n'est pas généralisée. Les auteurs expliquent ce fait par le niveau de formation élevée de leurs locuteurs.

⁶ **Logiciel** spécialement développé pour les professeurs et étudiants en phonétique.

3.2.1. Les productions des étudiants à l'oral : quelques exemples

1. pconDU₁

et **ma grande sœur** # il nous a demandé # **de quoi nous nous** # **nous faisons**
 quand nous terminons nos é nous terminerons # **notres études** ## et moi aussi j'ai
 dit que # **je veux d'être un soldat** # du pays ##

Les passages mis en gras permettent de remarquer que la locutrice **pconDU₁** éprouve des difficultés d'ordre morphologique et grammatical. Nous y observons une confusion de genre il/elle (... ma grande sœur # **il**), de temps des verbes présent/futur (... **nous faisons** quand nous terminerons), des problèmes d'accord des adjectifs possessifs (# **notres études** ##), mais aussi des problèmes d'agencement des mots ou des locutions (faire quelque chose > < faire de quelque chose, vouloir être > < vouloir d'être).

2. pconJD₁

le jour où # j'étais au départ # entretemps **je suis grandie** à côté de mon grand
 père et ma grande mère ## le jour où **j'étais au départ d'arrivée** # dans cet
 internat # je dis au revoir à # mon grand-père # (...)

À travers ce petit extrait, on peut constater que la locutrice **pconJD₁** confond toujours – jusqu'en 3e année d'études à l'université – les contextes d'emploi de l'auxiliaire « avoir » et de l'auxiliaire « être ». La locutrice ne maîtrise pas non plus la locution 'avoir peur' (> < avoir de peur). En outre, la proposition « j'étais au départ d'arrivée » permet de remarquer que cette locutrice n'a pas la maîtrise des expressions de repères spatio-temporels. En écoutant son extrait entier de parole, l'on comprend bien que ses grands parents l'ont accompagnée à l'école et quand elle était sur point d'arrivée, ils se sont dit au revoir et se sont séparés. Mais nous constatons que l'expression « être au départ d'arrivée » créerait de problèmes de compréhension chez un auditeur non avisé.

3. pconNZ₁₁

mon histoire concerne # la peur # que j'avais quand # **le jour ## où j'étais fait**
 l'examen d'Etat ## **le jour où j'étais fait** l'examen d'Etat **j'avais eu beaucoup # de**
peur parce que bien avant # pendant les jours de préparation # de l'examen d'Etat
 # j'avais **trois amis qui étaient terminés l'école ss les les écoles secondaires** ##
 il m'a raconté son histoire # concernant le jour # (...)

Comme pour les locutrices **pconDU₁** et **pconJD₁**, nous constatons aussi chez la locutrice **pconNZ₁₁** des problèmes de confusion d'emploi de l'auxiliaire « être » et de l'auxiliaire « avoir » (... j'étais fait > < j'avais fait ; ... qui étaient terminés > < qui avaient terminé) et de confusion des temps des verbes (le jour où j'étais fait > < le jour où j'ai fait, etc.). Aussi, faut-il remarquer le problème de choix lexical : '... terminer les écoles secondaires vs ... terminer les études secondaires'. Mais ici, il y a lieu de penser qu'il s'agit d'un cas d'influence de la langue maternelle de la locutrice. En effet, en kirundi, le mot « école » est désigné par le mot *ishuúle* et en même temps, l'expression « terminer les études secondaires » se dit en kirundi *guhéza amashuúle yiisúumbuye* (*ishuúle* [singulier] vs *amashuúle* [pluriel]).

4. phonMS231

un maitre # qui s'appelait # xx # et ce professeur aimait beaucoup l'alcool ## ce professeur # euh moi avec les autres # **nous a obligé de présenter en classe # tous les après-midi # qui comprennent l'année scolaire** ## dans ce dans ce cas # euh le professeur lo/ euh lors/ lorsque le professeur arrivait à l'école # il arrivait étant # étant à m/ à: # **en mauvais temps** c'est à dire # qu'il a qu'il a bu beaucoup d'alcool # (...) il n'a pas il **ne produise pas aucun # lettre sur le tableau il n'écrit pas aucune lettre** au tableau # mais **il nous il nous bat beaucoup** # plus sévèrement ## euh dans cette n/ **dans cette année-ci** # le **professeur m'a # m'a bafoué sérieusement** # et lorsque je rentrais à la maison # euh # ma # mon mon père m'a demandé i une chose # et # en sou/ **en souvenant** # euh les bâtons que j'ai eus # euh **que le maitre m'a donnés** # je commençais à pleurer ##

Nous constatons que le locuteur **pconMS231** éprouve les mêmes difficultés de langue comme les locutrices **pconDU1**, **pconJD1** et **pconNZ11**. En écoutant sa production, il est intéressant de remarquer que, à la différence de ces locutrices, ce locuteur est éloquent ; son débit est très rapide. Mais nous constatons malheureusement que sa langue accuse de faiblesses énormes aussi au niveau lexical qu'au niveau morphosyntaxique. Il a d'énormes problèmes de choix lexicaux, i.e. d'employer le bon mot à la bonne place (nous a obligé de présenter en classe > < ... de se présenter ..., étant en mauvais temps > < en étant ivre, le professeur m'a bafoué sérieusement > < le professeur m'a tapé/battu/bastonné sérieusement, les bâtons que le maitre m'a donnés > < les bâtons que le maitre m'a frappés). Il connaît également des problèmes de conjugaison (tous les après-midi qui **comprennent**, il ne produise pas aucun, etc.) Le lecteur remarquera aussi que ce locuteur ne maîtrise pas l'emploi des formes négatives (il n'écrit pas aucune lettre, il ne produise pas aucun lettre > < ne...aucun, etc.) et des repères temporels (cette année-ci > < cette année-là).

Bref, ces productions, recueillies dans le cadre du cours de Phonétique contrastive et corrective du français et du kirundi dispensé par l'un des auteurs de ce travail, prouvent à suffisance la régression considérable du niveau de la maîtrise du français. La situation semble délicate d'autant plus qu'elle s'observe chez les étudiants de promotions différentes. Les 3 locutrices (**pconDU1**, **pconJD1** et **pconNZ11**) étaient en 3^e année de baccalauréat au cours de l'année académique 2021-2022, tandis que le locuteur **pconMS231** était inscrit dans cette même classe au cours de l'année académique 2022-2023. Cela pour dire que les 3 locutrices ont déjà obtenu leur diplôme de Baccalauréat et sont aujourd'hui sur le marché de travail.

3.2.2. Les productions des étudiants à l'écrit : quelques exemples

Les deux exemples ici présentés sont des copies des étudiants de 2^e année de Baccalauréat au Département des Sciences Géographiques, d'Environnement et de Population. Il est important de remarquer que ces étudiants connaissent les mêmes difficultés de langue que celles illustrées au point 3.2.1.

si j'avais 5000 dollars, je préférerais de visiter en France la cathédrale Notre-dame de Paris. Parce que ce lieu où plusieurs personnes viennent de visiter ^{le plus souvent} les chrétiens (les catholiques).

La cathédrale Notre-dame de Paris est cathédrale qui est très belle donc elle est classée comme le monument le plus visité dans le monde. Comme je suis un catholique c'est parce que je suis préfér de visiter ce lieu.

La cathédrale Notre-dame de Paris c'est bâtiment bien construite. C'est pour cette raison que je vais préférer de visiter ce lieu, et de voir aussi la forme de cette église.

Bonc, plusieurs pays viennent dans les autres pays pour jouer ensemble avec celles de ce pays. C'est à que j'ai une préférence d'aller visiter ce lieu pour jouer ensemble avec d'autre.

Illustration 1 – copie 1 d'un étudiant de 2e année de Baccalauréat au Département des Sciences Géographiques, d'Environnement et de Population

⇒ Comme définition la destination est un emploi au quel une personne ou une chose doit être affectée au usage qu'on peut faire.

Si quelqu'un qui peut me donner 5000 \$, j'aurais d'aller à l'étranger de notre pays. par exemple en Asie, chine.

J'aurais aller au mérique parce que la chine est l'un des pays développés. Je vais visiter son pays pour regarder par exemple les villes de son pays, les sites touristiques, ... Mais la meilleure chose que je vais aller de se rendre à son pays, c'est de chercher les activités, les entreprises.

Illustration 2 – copie 2 d'un étudiant de 2e année de Baccalauréat au Département des Sciences Géographiques, d'Environnement et de Population

4. Quelques réflexions sur les facteurs explicatifs de la régression du niveau de français

4.1. La formation des enseignants lacunaire

La question qui vient à l'esprit quand on pense à la formation des enseignants et à la qualité de l'enseignement de langue seconde est celle de savoir « **qui enseigne et qui doit enseigner une langue seconde ?** »

Comme toute autre langue, le français évolue et présente différents types de prononciation dans le monde où se distinguent des variétés géographiques et sociales. Parlant de la régression du niveau de la maîtrise du français chez les étudiants, nous ne sommes donc pas à la quête de l'accent « *français français* » ni à la recherche du « *locuteur ou du professeur idéal perdu* » dont parle Castellotti (2008). Simplement, nous voulons interroger ce que prônent les didacticiens du FLE en comparaison avec la situation actuelle d'enseignement/apprentissage des langues au Burundi en vue de comprendre ce phénomène de régression du niveau de maîtrise du français, langue d'enseignement. En effet, dans le contexte de langues en contact, les didacticiens soulignent l'importance pour l'enseignant de langues d'avoir la maîtrise de la base articulatoire de la L1 des apprenants et de la L2, c'est-à-dire l'ensemble des particularités auxquelles l'apprenant doit être sensibilisé pour réaliser une prononciation non marquée (Debrock, 1991, p. 62). Cette connaissance de la base articulatoire de la langue source et de la langue cible permet à l'enseignant de remédier à des écarts structuraux qui existent entre les deux systèmes de base, i.e. de neutraliser les tendances ou modes articulatoires qui sont à l'origine d'écarts particuliers (Debrock, 1991, p. 71). Par ailleurs, Renard (1985, p. 165 cité par Debrock, 1991, p. 73) souligne, en méthodologie de l'intégration de la phonétique, « *l'importance pour le professeur de langues, d'une formation acoustique et physiologique et, d'une manière générale, de qualités psycho-acoustiques qu'on n'exige pas de lui lorsqu'on le prépare à l'enseignement de la littérature ou de la grammaire* ». Ceci pour dire que « *l'enseignant d'une langue qui n'a pas eu cette formation, et dont les capacités de discrimination auditive n'ont pas été sérieusement entraînées, ne sera toujours qu'un enseignant handicapé* » (Debrock, 1991, p. 73). Sur un autre plan, nous remarquons avec Simbagoye (2015) citant Penac (2007) que « *les maux de grammaire se soignent par la grammaire, les fautes d'orthographe par l'exercice de l'orthographe, la peur de lire par la lecture, [...]* ».

Au Burundi, la situation semble délicate. Au regard de ces considérations didactiques, force est de constater que la formation des enseignants est lacunaire. La formation ne prépare pas adéquatement les enseignants à enseigner les langues particulièrement dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale. En effet, le système éducatif burundais ne distingue pas les enseignants de langues des enseignants des disciplines non linguistiques dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale. Jusqu'au 3^e cycle de l'école fondamentale, l'enseignant est « *maître de tout* » ; il enseigne toutes les disciplines programmées dans sa classe. Si ce système a bien fonctionné jusqu'à une certaine époque, nous constatons que le système éducatif affiche actuellement des lacunes. À l'époque, l'enseignement était élitiste et les enseignants avaient la maîtrise de la langue d'enseignement.

En effet, en évaluant la qualité du Système éducatif à l'heure actuelle, on fait souvent référence à la situation d'avant la guerre civile de 1993 qui a été déclenchée par l'assassinat

du **Président Melchior Ndadaye**. Cette guerre a eu beaucoup d'impacts sur l'enseignement en général et sur l'enseignement/apprentissage du français en particulier. Beaucoup d'enseignants formés et expérimentés ont péri dans cette guerre, d'autres ont été forcés à fuir le pays. En vue de maintenir le système éducatif fonctionnel, le Gouvernement a fait appel aux enseignants non qualifiés, i.e. des gens qui n'ont pas pu terminer leurs études secondaires pour des raisons diverses (par suite de la crise ou d'autres choses) ou qui ont bénéficié d'une formation technique (vétérinaire, agriculture, foresterie, etc.). La plus belle du monde ne pouvant donner que ce qu'elle a, ces derniers étaient limités dans leurs prestations. D'abord parce qu'ils n'avaient pas de niveau de formation requis, ensuite parce que, confrontés, comme d'autres d'ailleurs, à des conditions de travail difficiles (*voir 5.3 infra*), ils ne pouvaient pas s'accrocher au travail, améliorer leurs prestations et contribuer ainsi au maintien de la qualité du système éducatif. La guerre ayant trop duré (1993-2005), le taux de qualification des enseignants a continué à baisser au fil des années. À titre d'exemple, **le taux de qualification des enseignants** est passé de **86,4% en 1990-1991 à 73,7% en 1996-1997 à l'École Primaire** et de **83% en 1993 à 55,1% en 1997-1998 dans les Écoles Secondaires Publiques**, tandis que ce taux est passé de **53% en 1995-1996 à 33% en 1997-1998 dans les Collèges Communaux** (Rurihose, 2001). Bien que nous n'ayons pas de données actualisées, il est difficile de penser que la situation s'est redressée pendant la période d'après-guerre. En effet, les différents tests d'évaluation du niveau de français des enseignants déjà réalisés montrent que, actuellement, les instituteurs eux-mêmes éprouvent de difficultés énormes dans la langue qu'ils enseignent. Selon le *Test de Connaissance de Français* (TCF) organisé par le *Centre International des Études Pédagogiques* (CIEP) de Paris en juillet 2009, 65% des instituteurs ne dépassent pas le niveau A2 du CERCL en compréhension orale (Mazunya & Habonimana, 2010) alors que ce niveau était attendu aux écoliers en fin de cycle primaire (3e cycle de l'école fondamentale). Aussi, rapportent ces auteurs, l'évaluation des enseignants de la Province Ngozi (une province du Nord du pays) effectuée par les conseillers pédagogiques du *Bureau d'Études des Programmes d'Enseignement Secondaire* (BEPES) en 2008 a révélé que certains instituteurs avaient des problèmes en expression écrite au point de se fourvoyer en contradictions (Mazunya & Habonimana 2010). Par ailleurs, les résultats du test de niveau des enseignants du primaire, récemment organisé par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche scientifique, indiquent une situation dramatique. Plus de 1300 enseignants ont eu moins de 10% en français. Il va donc sans dire qu'avec cette insuffisance qualitative, couplée à l'insuffisance quantitative du personnel enseignant (Mbandiga, 2003), la maîtrise du français tant souhaitée par les parents pour la réussite de leurs enfants est loin d'être atteinte.

4.2. Les pratiques enseignantes hors-la loi

Un autre facteur qui contribue à la régression du niveau de maîtrise du français aussi bien chez les étudiants que chez d'autres locuteurs, c'est le relâchement du système éducatif. En effet, comme le remarque aussi Nimbona et Simon (2023), l'école est le lieu quasi-unique d'acquisition et de diffusion de la langue française au Burundi. Les productions audio-visuelles comme les dessins animés et/ou les feuilletons dont on connaît l'efficacité dans la diffusion de la langue (Chaudenson, 2008, p. 22) ne sont accessibles qu'à une infime partie de la population des centres urbains. Il va donc sans dire que la principale source de variation

réside dans la consolidation ou le relâchement du système éducatif. La norme intégrée par les locuteurs reste une norme scolaire et les locuteurs sont évalués par rapport à leur maîtrise des règles apprises à l'école (voir aussi Nimbona & Simon, 2023, p. 487). Ceci pour dire que le relâchement dans les pratiques scolaires/enseignantes, se répercute sur le degré de maîtrise de la langue dans la société ; l'apprenant d'aujourd'hui étant fonctionnaire de demain. Or, malgré les efforts de redressement de la part du gouvernement, il importe de remarquer que les pratiques enseignantes s'écartent souvent des dispositions légales. En effet, le gouvernement a mis en place des textes réglementaires qui fixent le statut des langues⁷ et qui déterminent les langues d'enseignement et l'échelonnement des langues enseignées au niveau de l'École Fondamentale⁸. Plus spécifiquement, les articles 4 et 5 du **Décret n° 100/078 du 22 mai 2019 spécifient les matières à enseigner en kirundi et d'autres à enseigner en français**. Suivant l'article 4 de ce décret, le kirundi est la langue d'enseignement dans les deux premiers cycles du fondamental (de la 1^{re} année à la 4^e année), à l'exception des mathématiques qui doivent être enseignées en français depuis la 4^e année. L'article 5 du même décret stipule que le français devient la langue d'enseignement à partir du 3^e cycle de l'École Fondamentale (5^e-6^e année), excepté pour les cours d'entrepreneuriat, de sciences humaines et de l'éducation physique et du sport qui doivent être enseignés en kirundi. Aussi, remarquons-nous à travers le document officiel du programme de l'école fondamentale que le français devient en principe la langue exclusive d'enseignement au quatrième cycle de l'École Fondamentale (7^e, 8^e et 9^e année). Cependant, il importe de remarquer que ces dispositions ne sont que très peu respectées. Les enseignants ont tendance à recourir au mélange de langues kirundi-français. Les témoignages recueillis auprès des étudiants et auprès de quelques enseignants soulignent que les notes de cours sont données en français, mais que les explications se font dans la plupart des cas en kirundi. Cela se remarque aussi bien au niveau fondamental qu'au niveau post-fondamental. Les enseignants justifient cette pratique par le souci de bien vouloir faciliter la compréhension de la matière par les apprenants qui, selon eux, n'ont pas de compétences linguistiques requises pour suivre les cours en français. Mais, au regard de la situation décrite au *point 5.1*, on peut aussi dire que ces enseignants éprouvent une insécurité linguistique comme le remarquent Yanzigiye et Niyomugabo (2013) au Rwanda. Or, conformément au programme de l'école fondamentale, la formation organisée dans les deux premiers cycles du fondamental devrait normalement permettre à l'apprenant de pouvoir suivre les enseignements à partir de la cinquième année ; ce qui fut le cas dans les années d'avant la crise de 1993. Mais suivant les témoignages des enseignants, les apprenants arrivent en 5^e et 6^e année sans être capables de produire une phrase complète en français. Selon ces enseignants, les élèves ont connu des problèmes d'apprentissage dans les classes inférieures si bien qu'il est difficile de redresser la situation en 6^e année. Cela dit, cette pratique de mélange de langues d'enseignement est contreproductive. L'enfant avance de classe en classe et de cycle en cycle avec un handicap linguistique et ce, de l'École

⁷ Cf. la Loi n° 1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi.

⁸ Cf. le Décret n° 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale.

Fondamentale à l'Université. À l'Université, il est organisé un cours de français dans les toutes premières années de toutes les facultés et de tous les instituts ; un cours dont l'objectif est d'améliorer l'expression orale et écrite des étudiants afin de les rendre capables de suivre les cours dispensés en français. Cependant, force est de constater que ce cours dont le volume horaire varie de 30 à 60 heures ne contribue pas à atteindre l'objectif escompté, en témoignent les cas présentés au point 4.2. Les étudiants éprouvent toujours – jusque dans l'année terminale (3e année de Baccalauréat) – des problèmes de conjugaison, d'accord, de concordance de temps, de prononciation, de vocabulaire, etc. C'est suite à cette situation que les enseignants à l'Université dont la plupart ont bénéficié d'une formation solide en français et qui ont aussi fait une partie de leurs études à l'étranger (France, Belgique, Canada, ...) sonnent l'alarme que la formation va decrescendo par le fait que la langue d'enseignement n'est plus bien enseignée/maîtrisée.

4.3. Les conditions socio-économiques défavorables à l'enseignement de qualité

La situation de guerre a également davantage fragilisé les conditions socio-économiques des enseignants. Forcés à fuir leurs ménages, laissant derrière leurs biens, les enseignants ont expérimenté une vie d'insécurité et de précarité dans les camps de déplacés et/ou de regroupement. Face à cette situation, les enseignants ne pouvaient pas s'accrocher au travail comme avant. En vue de s'adapter aux nouvelles conditions de vie, ils ont développé d'autres métiers parallèles (par ex. de petits commerces) pour subvenir aux besoins de leurs familles et le travail formel est devenu de plus en plus secondaire. Le gouvernement, ne pouvant pas répondre aux sollicitations des fonctionnaires suite à l'hémorragie financière que connaissait le pays, a fini par encourager la pratique des métiers parallèles au travail formel sous le concept de *kwiyounganya* « avoir une activité parallèle pour joindre les deux bouts du mois ». Cette pratique s'est malheureusement généralisée même pendant la période d'après-guerre. Nous n'avons pas à notre disposition de chiffres exacts, mais – comme le constate Cuq (2008) en ce qui concerne l'Afrique en général – on peut dire que peu d'enseignants prestent actuellement entièrement à temps plein. La majorité d'enseignants exercent un autre métier en dehors du temps d'enseignement pour pouvoir joindre les deux bouts du mois. Les conditions socio-économiques se dégradent de plus en plus. Et dans pareille situation, il semble donc difficile de préserver la qualité du système éducatif. Le métier d'enseignant est très exigeant ; il demande un temps de préparation des leçons, des supports de cours, d'exercices, d'examens, un temps de correction, un temps de remédiation, etc. Tout cela est difficile à faire si l'on vit mal de son métier ; ce qui explique, sous nos yeux, le relâchement aux pratiques enseignantes et, par conséquent, du système éducatif du pays. Car, comme le dit si bien Cuq (2008), « on ne peut exiger que le minimum de qui vit trop mal de son métier ».

4.4. Les réformes non concertées

Les réformes non concertées constituent aussi un des éléments qui handicapent l'enseignement de qualité de manière générale et l'enseignement de langues en particulier. Depuis la **réforme de kirundisation de 1973**, le secteur de l'éducation a connu plusieurs réformes. Mais force est de constater que ces réformes n'apportent toujours pas de résultats

escomptés. Plusieurs facteurs expliquent à notre avis l'échec de ces réformes. En effet, d'aucuns soulignent le fait que ces réformes ne sont pas concertées ; n'impliquent pas tous les partenaires de l'éducation (Mazunya & Habonimana, 2010). Mais, particulièrement pour l'enseignement des langues, il importe de remarquer aussi que ces réformes ne tiennent pas compte du marché linguistique. En effet, comme le souligne si bien Abolou (2008, p. 79) :

« Le choix [de langues] est conçu sur les bases économiques comme les autres ressources économiques telles la terre, le capital, etc. Partant, la langue est supposée être sujette à l'analyse en termes de coût et de bénéfice. [...] Il s'agit d'apprécier d'une autre manière le gain ou la perte qu'État gagnerait dans le choix d'une langue africaine comme langue nationale ou Officielle par rapport à une langue importée ».

Suivant cet auteur, la langue pourra ainsi être traitée comme un bien de consommation tout comme un investissement. Or, en examinant la récente réforme de l'école fondamentale à la lumière du processus du marché linguistique proposé par Abolou (voir la **figure 1**), nous constatons que l'enseignement des langues au Burundi ne s'inspire pas du marché linguistique existant aussi bien dans le pays que dans la région.

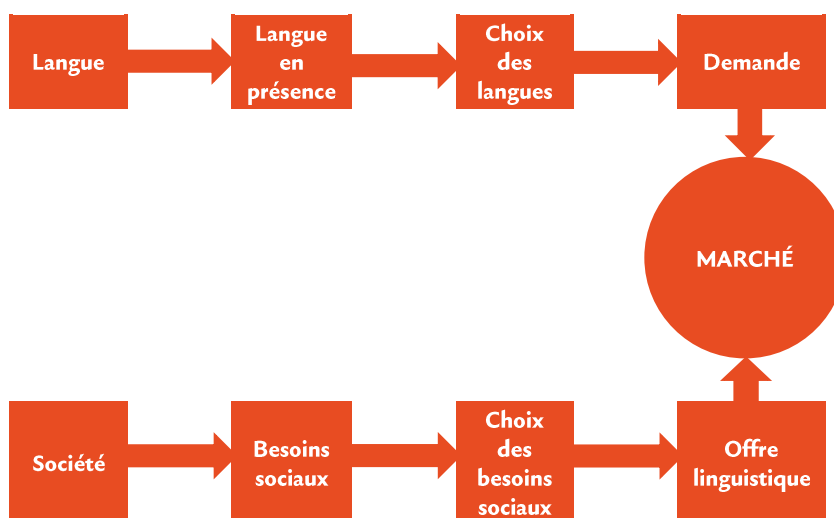


Figure 1 – Processus du marché linguistique (Abolou, 2008, p. 80)

Concrètement, qu'en est-il du marché linguistique au Burundi ? Les textes de loi distinguent trois langues officielles : le kirundi, le français et l'anglais. À côté de ces trois langues officielles, il y a le kiswahili qui est défini comme la langue de communication régionale. Toutes ces quatre langues sont enseignées à l'école et deux d'entre elles assurent la fonction de langue d'enseignement : le kirundi et le français. L'article 4 du **décret n° 100/078 du 22 mai 2019** qui fixe l'échelonnement des langues enseignées et les langues d'enseignement à l'École Fondamentale stipule aussi que l'anglais peut devenir langue d'enseignement dans les écoles où les conditions exigées sont remplies ; ces conditions devant être précisées par une ordonnance ministérielle. Ces conditions ne sont pas encore précisées et le français

continue à jouer le rôle de premier rang dans l'enseignement à tous les niveaux et dans d'autres domaines (administration, diplomatie, etc.).

Sur un autre plan, l'on peut constater que ces langues ne représentent pas les mêmes intérêts chez les usagers. Au moment où le français est aujourd'hui connoté langue du colonisateur et n'attire presque plus les gens, l'anglais est quant à lui une langue que tout le monde aimerait connaître. C'est une langue porteuse d'espoir d'emploi particulièrement aux jeunes dans l'EAC (voir Ntahnkiriye, 2008). C'est aussi une langue qui occupe aujourd'hui – aussi bien au niveau régional qu'international – une place de choix dans le domaine des sciences et technologies et dans le monde des affaires. D'où l'engouement d'apprendre l'anglais. Le kiswahili jouit du même attrait que l'anglais. Cela pour dire que, contrairement au français, la demande s'avère plus élevée pour l'anglais et le kiswahili sur le marché linguistique. La situation du kirundi n'est pas aisée. D'un côté, nous notons le désir du gouvernement de promouvoir le kirundi (langue nationale) et de l'utiliser dans tous les domaines de la vie du pays. D'un autre côté, suite au caractère endémique de cette langue, d'aucuns accordent leur intérêt à l'apprentissage et à la maîtrise d'une langue d'obédience internationale.

S'agissant de l'offre sur le marché linguistique, la situation s'avère complexe. Le développement des langues qui sont appréciées dans la société semble problématique. En effet, si l'anglais et le kiswahili sont hautement appréciés pour leur importance dans l'intégration du pays dans la Communauté Est-Africaine, il importe de remarquer que ces langues n'ont pas d'assise sûre dans le système éducatif burundais. Leur enseignement/apprentissage accuse plus d'insuffisances que celui du français. Le pays ne dispose pas d'enseignants qualifiés pour l'enseignement de ces langues particulièrement dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale ; elles sont enseignées par ceux-là mêmes qui enseignaient/enseignent le kirundi et le français. Par ailleurs, la récente réforme de l'école fondamentale privilégie la politique *tout science*. Elle accorde peu de place à l'enseignement de langues. Le nombre de séances allouées à l'apprentissage de langues diminue progressivement au fur et à mesure qu'on avance de classe et de cycle à l'école fondamentale (voir **tableau 2**). La situation est telle que les enfants entrent au cycle post-fondamental sans une base solide en langues alors qu'au niveau post-fondamental, l'enseignement des langues est quasi-absent dans les sections autres que « Langues ». À titre d'exemple, dans la section « Pédagogique » qui prépare les enseignants des trois premiers cycles, les apprenants ont droit à 3 séances de français (45 minutes chacune) par semaine en 1^{re} et en 2^e année et 2 séances en 3^e année (l'année terminale) alors que ceux de la section « Sciences » bénéficient de 2 séances en 1^{re} année et 1 séance en 2^e et en 3^e année.

Tableau 2 – Nombre de séances hebdomadaires d'apprentissage de langue à l'école fondamentale⁹

Langue	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
Kirundi	18	18	10	15	2	2	2	2	2
Français	10	10	15	10	7	7	5	5	4
Anglais			3	3	4	4	5	5	4
Kiswahili					3	3	1	1	1

Il y a donc lieu de constater, à partir de cette situation, que la réforme actuelle de l'école fondamentale n'a pas tenu compte du marché linguistique du pays ; aucune langue n'est enseignée pour assurer plus tard les fonctions de langue d'enseignement, de langue de travail, etc. En effet, cela se remarque aussi à travers l'objectif général de l'enseignement du français à l'École Fondamentale – tel que mentionné dans le guide de l'enseignant en classe de 9e année (classe terminale du cycle). Dans le guide de l'enseignant de 9e année, il est précisé que l'objectif du manuel est de doter aux apprenants le niveau A2 du CCER (*Cadre Commun Européen de Référence pour les langues*) en français. Du moment que ce même niveau était attendu aux apprenants en fin du primaire (6e année) dans l'ancien système et en tenant compte du fait que l'enseignement/apprentissage des langues (du français et d'autres langues) est quasi-inexistant au niveau post-fondamental, il y a lieu de penser que les élèves entrent à l'université avec le même niveau A2. Un tel niveau ne pouvant pas permettre de suivre les enseignements universitaires, cela explique sous nos yeux les lacunes en langues chez les étudiants et les lamentations des enseignants à l'université.

Conclusion

Notre réflexion portait sur la problématique de la langue d'enseignement et la transmission/réception du savoir dans l'Enseignement Supérieur au Burundi. Au regard de l'état des choses, plusieurs questions peuvent être posées – du moins quant à l'avenir linguistique du pays. **D'aucuns se demanderaient notamment quelle sera la langue d'enseignement à l'avenir si la situation reste inchangée.**

- Quelle sera l'image linguistique du pays ? sera-t-il toujours considéré comme pays francophone sans francophones réels si peu soient-ils ?
- L'intégration du pays dans l'EAC sera-t-elle effective sans la maîtrise d'aucune langue de travail de la communauté ?
- Et qu'en sera-t-il de la diplomatie ? Peut-on espérer une diplomatie forte avec des diplomates moins outillés sur le plan linguistique ?

La question de la langue d'enseignement/apprentissage dans l'Enseignement Supérieur comme aux paliers de formation inférieurs au Burundi nécessite donc un long débat qui conduirait à un long processus de changement. Plusieurs choix sont possibles. D'une part, le pays devra choisir entre le confinement linguistique et l'ouverture au monde et, d'autre part, entre la politique tout science et la promotion de l'humanisme ; tout en sachant que les

⁹ L'anglais est introduit à partir de la 3e année et le kiswahili à partir de la 5e année.

performances en sciences sont directement corrélées aux performances en langues (Lyambabaje, Ntakirutimana & Iyakaremye, 2010). Ce changement devra, sous nos yeux, tenir compte particulièrement du marché linguistique du pays et de l'EAC avec tout ce que cela nécessite du point de vue investissement. **Un Système Éducatif cohérent est celui qui permet à l'enfant de s'insérer librement dans une société.**

Références

- 1 – ABLOU, C. R. (2008). *Langues africaines et développement*. Paris : Éditions Paari et Brazzaville : Nsanga-Mvimba.
- 2 – AVANZI, M. ; G. BORDAL ; G. NIMBONA (2014). The Obligatory Contour Principle in African and European Varieties of French. *Proceedings of Interspeech 2014* : Singapore, September 14-18.
- 3 – BIGIRIMANA, C. (2018). *Politique linguistique éducative au Burundi : Quelle(s) langue(s) adaptée(s) pour la transmission des connaissances ?*
- 4 – BIGIRIMANA, Cl. (2019). Le français d'aujourd'hui, une langue aux multiples facettes. *Synergies Portugal* n° 7.
- 5 – SIMBAGOYE, A. (2015). *Compétences langagières et apprentissage à l'Université du Burundi*.
- 6 – BARADUC, J. ; G. BERGOUNIOUX, V. CASTELLOTTI ; C. DUMONT ; M.-H. LANSARI (1989). Le statut linguistique des voyelles moyennes. *Langage & Société* (49), pp. 5-24.
- 7 – BOERSMA, P. ; D. WEENINK (2012). *Praat* (v. 5.3) <http://www.fon.uva.nl/praat/>.
- 8 – BORDAL, G. (2012). *Prosodie et contact de langue : le cas du système tonal du français centrafricain*. Thèse de doctorat, Université d'Oslo/Université Paris Nanterre.
- 9 – CHAUDENSON, R. (2008). Le français dans les pays de la Francophonie en 2006. In MAURIS, J. ; P. DUMONT ; J.-M. KLINKENBERG ; B. MAURER ; P. CHARDENET (2008). *L'avenir du français*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 19-24.
- 10 – CUQ, J.-P. (2008). L'enseignement du français langue seconde et langue étrangère. In MAURIS, J. ; P. DUMONT ; J.-M. KLINKENBERG ; B. MAURER ; P. CHARDENET (2008). *L'avenir du français*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 19-24.
- 11 – DÉCRET N° 100/167 du 12 juillet 2021 portant *restructuration et fonctionnement de l'Académie Rundi*.
- 12 – DÉCRET n° 100/078 du 22 mai 2019 portant *fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'École Fondamentale*. Bujumbura : Cabinet du Président.
- 13 – DELAIS-ROUSSALIE, E. (1996). Phonological Phrasing and Accentuation in French. In NESPOR, M. ; N. SMITH (Eds), *Dam Phonology : HIL Phonology Papers II*. La Haye : Holland Academic Graphics.
- 14 – ECKMAN, F. (2004). From Phonemic Differences to Constraint Rankings. *SSLA*, 26, Cambridge University Press, pp. 513-549.
- 15 – FEUSSI, V. (2008). *Parles-tu français ? Ça dépend...Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*. Paris : L'Harmattan.
- 16 – FREY, C. (1996). Le français au Burundi. Lexicographie et culture. Vanves : EDICEF/AUPELF.
- 17 – FREY, C. (2008). Regards des locuteurs francophones sur la diversité lexicale en Afrique : représentations, identités, intercompréhension. In DELAGE, G. (coord.). *La langue française dans sa diversité*. Québec : Direction des relations publiques du ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, pp. 17-38.
- 18 – GADET, F. ; R. LUDWIG (2015). *Le français au contact d'autres langues*. Paris : Ophrys.
- 19 – HAMBYE, P. ; A. C. SIMON (2009). La prononciation du français en Belgique. In DURAND, J. ; B. LAKS ; C. LYCHE (éd.). *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Lavoisier, pp. 95-130.

- 20 – JAMES, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London : Longman.
- 21 – LOI n° 1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi.
- 22 – KRZESZOWSKI, T.-P. (1990). *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlin, New York : Mouton de Gruyten.
- 23 – MAZUNYA, M. ; Concilie, BIGIRIMANA ; A. HABONIMANA (2014). La langue française au Burundi. In WOLFF, A. (coord.) *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan, Organisation Internationale de la Francophonie, pp. 92-95.
- 24 – MAZUNYA, M. ; A. HABONIMANA (2010). *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Burundi*. AFD/AUF. Résumé institutionnel du rapport d'étude-pays.
- 25 – NEMSER, W. (1991). Language Contact and Foreign Language Acquisition. In IVIR, V. ; D. KALOGJERA (Eds), *Languages in Contact and Contrast : Essays in Contact Linguistics*. Berlin : Mouton de Gruyten, pp. 345-364.
- 26 – NIMBONA, G. (2014). *Etude contrastive de la prosodie du kirundi et du français. Analyse des transferts prosodiques du kirundi au français parlé au Burundi*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
- 27 – NIMBONA, G. ; A.-C. SIMON (2016). Le phrasé et l'accentuation du français parlé au Burundi: un cas de transfert positif. *Langages*, vol. 2, 202, pp. 113-136.
- 28 – NIMBONA, G. ; A.-C., SIMON (2023). La prononciation du français au Burundi: influence du français de Belgique et du kirundi. *Journal of Language Contact* 15/1.
- 29 – NIMBONA, G. ; A.-C. SIMON (2023). Burundi and Rwanda. In REUTNER, U. (ed.); *Manual of Romance Languages in Africa*. De Gruyter.
- 30 – NTAHONKIRIYE, M. (2007). Le français comme langue de l'élite au Burundi : un inconvénient plutôt qu'un avantage. *Congrès international de L'AFELSH, Culture savante et culture populaire dans la Francophonie*, Université d'Ottawa, 18-21/10/2007.
- 31 – NTAHONKIRIYE, M. (2008). Les jugements linguistiques des bilingues burundais : idéologies diglossiques et insécurité linguistique. *Langues et linguistique* (32), pp. 59-80.
- 32 – NTIRANYIBAGIRA, C. (2019). La dynamique diglossique à Bujumbura : analyse de quelques représentations. *Revista Odisseia* (4), pp. 90-106, doi: <http://dx.doi.org/10.21680/1983-2435.2019v4n1D17232>.
- 33 – POST, B. (2000). *Tonal and Phrasal Structures in French*. The Hague : Holland Academic Graphics.
- 34 – RURIHOSE, F. (2001). *Système éducatif burundais : crise, tâtonnements et incohérences*. Étude commandée et dirigée par l'Observatoire de l'Action Gouvernementale.
- 35 – SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *JRAL*, 10 (3), pp. 115-123.
- 36 – SELINKER, L. (1994). *Rediscovering Interlanguage*. London/New York : Longman.
- 37 – THOMASON, S. G. (2000). On the Unpredictability of Contact effects. *Estudios de Sociolingüística*. 1, pp. 173-182.
- 38 – THOMASON, S. G. (2001). *Language Contact: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- 39 – YANZIGIYE, B. ; C. NIYOMUGABO (2013). Pratique sociale du français au Rwanda. *Synergies. Afrique des Grands Lacs* (2), pp. 189-97.
- 40 – ZERBIAN, S. (2012). *Markedness in the Prosody of Contact Varieties of South Africa English. Speech Prosody*. Shangai, China.

Pour citer cet article

Gélase NIMBONA, Clément BIGIRIMANA, Pierre NUWINGOMA, « Problématique de la langue d'enseignement et transmission/réception du savoir dans l'Enseignement Supérieur au Burundi », *Paradigmes*, vol. VI, n° 03, septembre 2023, p. 205-225.